

## 戦争文学教材研究序説（その2）

——中村格の実践を起点として——

大 平 浩 哉

はじめに

二年ほど前、雑誌『文学界』（平成五年九月号）で、戦争文学に関する特集が組まれたことがある。そのなかに日野啓三・加賀乙彦・川村湊による座談会「いま戦争文学を読む」が載っている。

三人の話のやりとりのなかで、日野の「われわれの息子の世代にとっては太平洋戦争というのは、もう五十年たっているんだから——。」という発言を受けて、

川村 錦絵、覗きからくりの世界です（笑）。

加賀 われわれの白露戦争かな。いや、日清戦争の感じでしょうね。それは逆にいいますと、戦争中のことをいま書

けば、もう全くの時代小説なんです。現代と風俗ももの考え方と法律も全部違う世界を書くわけです。

というくだりがある。そして更に、加賀は「軍隊とか戦争というものとは人間の極限的な状況をきわだたせてくれるものだから、

そういう意味で普遍性があると思う。だから戦争文学は一種の時代小説だけれど、しかしすごく現代的なんですね。」と述べている。

加賀乙彦のこの言葉のなかに、国語科教育でこれまで戦争文学教材を扱ってきた根拠があるように思う。少なくとも、教科書に採録しはじめた時点において、「人間の極限的な状況をきわだたせてくれる」という意味で「普遍性がある」と考えたからであった、と言えよう。そして、現在、三人が指摘するとおり、時代小説化している面も否定できない状況にあることも、認めざるを得ない。

一 「もったいい加減にしてくれ」？

戦後五十年たった今、中学校・高等学校「国語」における戦争文学教材は、教えるのが年々困難になってきている、と当事者たちは言う。少なくとも、教え易い教材ではなくなったことは確かである。

その理由は様々である。戦争文学教材の多くは、太平洋戦争（あるいは十五年戦争）当時の体験に基づいたものののだが、二十世紀も終わろうとしている現在、戦争そのものが質的に大きく変わってきているということが第一に考えられる。すなわち、五十年前とちがって、核と核との戦い（ボタン戦争）の脅威が前提として存在していること。飛行機の手度がマツハの時代となっていること。また局地戦ではヘリコプターによる戦闘が増えていること等によって、いまの学習者たちのもつ戦争のイメージとはかなりズレているわけである。

第二に、当然のことながら教師も生徒も全く戦争体験（あるいは戦時体験）をもたないために、教える側にも戦争文学教材を扱う自信がなく、学習する側の反応も今言ったような理由からはかばかしくない、ということが挙げられよう。これは、戦後生まれが人口の七十パーセント以上を占め、戦争は知識としてだけ知っている、あるいはほとんど知らない若者が多くなっていることからも容易に推察できることである。

もちろん、戦争文学教材の学習指導に熱心に取り組んでいる教師も決して少なくはないのだが、授業に対する生徒の反応は今ひとつで、関心を示さない生徒の発言のなかには、「暗い内容だからいやだ」「昔の戦争じゃないか」「もういい加減にしてくれ」というのがある。

問題は最後の「もういい加減にしてくれ」という発言である。これは、小学校以来、毎年のように何らかの戦争文学教材（あるいは反戦児童文学教材）を読まされてきたことに起因するのかもしれない。

知らない。が、もつと踏み込んで言えば、その指導法にも原因があるのではないかと考える。すなわち、戦争文学教材を読んで、読後の感想文などに「戦争は悲惨だ。絶対にすべきではない」「平和は何よりも大切なものだ」といったたぐいのものを書いたり発表したりすれば良い評価が受けられるということを、子供たちは知っている、知りすぎるほど知っているからである。だから、彼らにすれば、教材を読む前から「分かっている」わけで、学習意欲が湧いてこない、初めから喪失している、というわけである。「分かったものをまた何でやるんだ」と彼らは言っているのである。彼ら流に言えば「かったるい」のである。

こういう場合、指導する側にも「責任」があらう。戦争文学教材を、道徳教育的な立場から、あるいは社会科（地歴科）教育的な立場から扱いがちなところから起こった結果とみることが可能なのである。第二次世界大戦で日本はどのように戦い、何を為し、そして敗れたか。戦争はどんなに非人道的で悲惨なものであるか。その結果もたらされた平和はどんなに大切なものであるかな等々について、学習者に認識させ、考えさせることは大切であるし、必要なことである。

けれども、その結果として、戦争文学教材は「もういい加減にしてくれ、分かっているんだ」ということに帰着するとしたら、これはどういふことなのだろうか。分かった、と言うのだから指導の目標に到達したとみてよいわけでもあるまい。そして、戦争文学教材（あるいは反戦児童文学教材）は小学校・中学校段階で十分だというのだろうか、という疑問もでてくるわけである。

以下、中学校・高等学校「国語」における戦争文学教材の問題を考えてみたい。この小論は、これまでに発表した次の小論の延長線上にある。

1 「戦争文学教材で何を教えるか」(『月刊国語教育』東京法令出版・昭和五九年六月号)

2 「戦争文学教材研究序説——「沖繩の手記から」と「野火」を中心として——」(小著『世紀末国語教育論』(有朋堂)所収・平成七年二月刊)

直接には、2の「序説」のあとを受けているので、表題を「序説(その2)」とした。

## 二 鮮烈な印象を受けた一つの実践

私の手元の資料によると、戦争文学教材が初めて使われたのは昭和三七年二月九日、ということになる。すなわち、この日、東京都立竹台高等学校二年一組の「国語甲」の授業で、中村格教諭が大岡昇平「俘虜記」を教材に使用した。そのときの「学習指導案」によると、「現代国語」(大日本図書株式会社)に採録された「俘虜記」の抜刷(「捉まるまで」の章のほぼ全文)を生徒に配布した、とある。

これには少し注釈が必要である。「現代国語」という科目は、昭和三五年十月告示の第三次改訂『高等学校学習指導要領』によつて、「すべての生徒に履修させる」ものとして新しく設けられた科目である。その新しい教科書は、検定を経て昭和三八年度から使用されることになっているので、三七年の二月に使われるは

ずはないのである。けれども、中村格は当時、大日本図書の「現代国語」著作者の一人であったため、既に検定を通っていた「現代国語」の教科書の抜刷を使って、全国に先がけて授業を行ったというわけである(一年用教材に予定していたものを二年生の授業に試用した形になるが、教材の難易からするとむしろ妥当と考える)。

新教材使用の事情をくどくど説明したのは、いまとちがつて、戦後の教育界に重くのしかかっていた連合国最高司令部(GHQ)による数々の指令(「日本教育制度ニ対スル管理政策」「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件」など)の後遺症ともいふべき過剰なほどの自己規制が、サンフランシスコ条約発効後も強く残り、戦争に関するいかなる文学作品も教材に用いるようなことは絶えていたからである。(付言すると、GHQの芸能に関する指令の中には、たとえば「菅原伝授手習鑑」の寺子屋の段を反民主主義的として中止を命じたり、封建主義的、軍国主義的内容の映画「三六本の上映禁止や焼却の指令を出したりしたことがあった。日本側も、これらにに応じておとぎ話の「桃太郎」や「猿蟹合戦」のようなもので、戦いや報復を正当化するものとして自主規制していた。)

したがって、昭和三五年版の学習指導要領に基づく「現代国語」の新教材とは言っても、戦争文学作品を教科書教材として使用したことは極めて異例かつ新鮮で、英断とも言うべきものであったのである。ちなみに、この教科書の著作者は山岸徳平、稲垣達郎、服部四郎、増田渉、白田甚五郎、大石修平、紅野敏郎、上

村幸雄、徳江元正、中野博雄、中村格、難波喜造、古瀬敦、柳沢三郎、渡辺弘一郎の十五名である。

中村格は、授業の当日、参観者に配布した「学習指導案」に教材選定の理由を次のように述べている。

「俘虜記」が戦後文学にありがちな観念過剰の偏向をさけ、従来の私小説とは異質な客観性の獲得に成功した作品として高く評価されているのは周知のとおりである。

なかんずくその明せきな文体によって造型される確かな文学形象は他の作品にみられない特色を持つものであり、近代散文のひとつの方向を示しているといっても過言ではあるまい。

生徒は、高校入学以来すでに六編の小説を学習している。この段階において「俘虜記」のような密度の濃い作品を取りあげ、これと取り組ませることは、生徒の読解力と表現力との向上にかならず役立つことと思われる。また綿密な読解によつてその内容に深く迫り、作品のもつ近代的知性に触れながら、人間生存の意義を正しく受けとめさせ、人間に対する深い認識と批判の力を伸ばしてゆく態度を養うことは、高校二年後期という人間形成の一点において正しく必要であると考ええる。あえて本教材を取りあげた次第である。

ここには、「俘虜記」に対する中村格の的確な評価と、三十台前半の青年国語教師としての意気込みとが、ガリ版刷りの「学習指導案」の中にうたい上げられている。

次に、指導目標を次のように掲げている。

教材としての小説の扱い方にはいろいろの方法が考えられようが、ここでは何よりもまず文章そのものに即してこれを正確に深く読みとることを第一とし、それによって作品の文学形象を追ひ、その主題をたしかに受けとめてゆくという方法をとりたい。そのためには次の諸点に注意したい。

1、作品の構成をとらえ、叙述と表現を正確に深く読みとる。とくに次の二点に注意を払う。

(1) 語の意味はもちろん、文の構造、陳述をも正しく把握し、文の緊張体系をとらえさせる。

(2) 文章の運び方の屈折のふしや、発想の流れなどを理解させる。

2、説明的な文章を交じえた文体のもつ造型性をとらえさせる。

3、極限の状況に直面した人間の精神や心理の動きをよみとらせ、「生」のさまざまな様相について考えさせる。

4、他の既習作品とも読みくらべてそれぞれの特色を知り、合わせて、生活と文学との関係についても考えを発展させる。

以上、長々と引用したのは、戦争文学教材に対する一つの典型的な教材観、指導のねらいが鮮明に打ち出されているからである。ここには、後の、そして現在に至る教師用書、指導書等にもられがちな「戦争の悲惨さへの認識」とか「平和への願い」等という声高な表現はない。「俘虜記」が、「客観性の獲得に成功した作品」であり「明せきな文体によって造型される確かな文学形象」が優れているがゆえに、教材として選んだのだという。そ

して「作品の構成をとらえ、叙述と表現を正確に深く読みとる」ことによつて、「極限の状況に直面した人間の精神や心理の動きをよみとらせ」ようというのである。

中村格の教材としての「俘虜記」の位置づけは、その後の戦争文学教材の扱い方からみれば、むしろ異様なほどに当たり前すぎる位置づけ方であつたといえよう。むしろ、私たちは「指導目標」の4に掲げた「極限の状況に直面した人間の精神や心理の動きを読みとらせる」という文言に注目する必要がある。これは、戦後いちどに入ってきたカミュやサルトル等の実存主義作家たちの作品やドスパソスの作品などが、どれほど当時の若者たちに熱っぽく読まれたかを思い起こせば、青年教師中村の指導志向を揺り動かしたかが推察されよう。それは、既成の価値観の崩壊のなかで、あらゆる虚飾がはぎ取られ、良くも悪しくもむき出しにされた人間の本質に直面して、人間とは何かという問いを発しないではいられないような厳しい状況が、戦後ずっと続いていたことにも起因しよう。そのことが、国語の教材のなかで、極限状況に直面した人間の心理と行動に触れさせる、という全く新しい試みとなつて表れたとみることができる。

昭和三十七年二月九日の研究授業はこうして始められた。教室の壁や黒板に貼られた生徒手づくりのミンドロ島の略図や、「私」の彷徨の足取りを文章に即してとらえて作つた見取り図などが、参観する教師たちの目に新鮮に映つた。そうした中で、米兵が近づくと決定的な瞬間の到来する場面と、「私」の心の中の激しいドラマの叙述と、米兵を撃たなかった理由をめぐつて活発なグルー

プ学習が進められていった。

グループ学習は、当時としては既に珍しい授業形態ではなくなつていたが、中村教諭の熱っぽく真剣な指導ふりと生徒同士の活発なやりとりとは、教材の内容の鮮烈さと相俟つて、参観者たちにある種の感慨と衝撃とを与えたことは確かであつたように思う。授業後の検討会でも、静かな興奮はさめやらず、発言する人は少なく、中村教諭の提案説明に一樣に耳を傾けていた、と記憶する。私にとつても、忘れ難い授業の一つであつた。

戦争文学教材はこのようにして使われ始めたが、このときの中村格の教材観と指導の仕方が、戦争文学教材の指導法の原点になつた、と私は考えている。

#### 四 戦争文学教材の分類（試案）

かつて、雑誌『月刊国語教育』（東京法令出版）で「戦争文学教材をどう扱うか」という特集を組んだことがある（平成二年八月号）。そのなかで、中学・高校国語教師対象の戦争文学教材に関する意識調査の結果をみると、「複数の教材で教えない」「三年間通して系統的に教えない」という反応が多かつた。つまり、戦争というものは規模が広大なものだから、一つの教材だけで「これが戦争だ」とはなかなか言いにくい。いろいろな観点から教材を選んで読ませることが必要だ、と考える人が多かつた。

その場合、生徒の発達段階に応じた教材の選び方が大切なのは、言うまでもない。たとえば中学校段階では、子供が出てくる作品が選ばれることが多い。子供の立場に立つて、戦争というも

のをみているような作品である。その例として、「字のないはがき」(向田邦子)、「ぼくの防空壕」(野坂昭如)、「大人になれなかった弟たちに」(米倉斉加年)、「夏の葬列」(山川方丈)というような教材が挙げられる。これに対して高等学校では、前記の「俘虜記」をはじめ「野火」(大岡昇平)、「桜島」(梅崎春生)、「雲の墓標」(阿川弘之)、「戦艦大和ノ最期」(吉田満)というような戦場体験、あるいは軍隊生活に材を求めた作品が目立つ。これらは正に、発達段階を考慮しての結果かと考えられる。

けれども、先に紹介した「複数の教材で」「系統的に」という観点からするとき、どのような基準で、あるいは系統性をもたせた教材の採択が考えられるのだろうか。教科書編集の段階では、各社それぞれの編集方針があつてのことなのだが、必ずしもそこには確たる基準は見当たらないようである。ただし、最近の編集方針を、教師用書の解説などで窺うところによると、若干の変化がみられるようである。

すなわち、戦争文学教材を、以前のような直接的に悲慘さを伝えるとか反戦反核、あるいは平和教育の観点から採択するという立場よりも、文学教材の一つとして考える、したがって文学性の高さというのを第一義として選ぶ、という方向に変わってきたと言ふことができるようである。これは、ある意味で、戦争文学教材の原点、つまり中村格の実践したような指導法や教材観に回歸しつつあるとも言い得る。それは、指導する側にも戦時体験がなく、間接的にしか分からなくなってきたため、素材の伝える衝撃よりも、作品としての完成度、文学形象を通じての感動に、よ

り重心が移ってきたためと考えるほうがよいようである。なお、新しい傾向として今一つ付け加えるならば、太平洋戦争、十五年戦争における大陸や南方諸地域に対する加害者としての立場から、教材採録を検討し直す動きがみえているということである。ところで、戦争文学教材を中学校から高等学校へと、学年ごとに系統的に、あるいは幾つかの観点から教材を選び、配列するとしたならば、どのような選択の基準や配慮が考えられるだろうか。

以前、長谷川泉は「戦時下の文学」の構図」と題する短文を発表している(『解釈と観賞』昭和五八年八月号)。そのなかで、太平洋戦争は「一種の総力戦であつて、旧来の戦争の戦場と銃後という概念を一変させた」ことに触れながら、いわゆる「戦争体験者」を、軍隊体験者(戦場体験者・兵営体験者)、従軍体験者(報道班々員・記者・看護婦・軍属・その他)、銃後という二つに分けた有山大五の分類の仕方を紹介している。

私も基本的にはこの分類法に基づきながら、戦後五十年たった現在、さらに考察を加えてみることにした。その結果、次のような分類を試みたので、戦争文学教材を系列的に選ぶときの参考にしたいだけだと思ふ。

まず第一に、主として太平洋戦争を対象とするとき、いわゆる「戦争体験者」を、(1)「戦争体験者」、(2)「戦時体験者」、の二つに分けて呼んだほうが良いと考える。(1)の「戦争体験者」には、有山のいう「軍隊体験者」と「従軍体験者」のすべてを指すが、さらに「抑留体験者」も含めておきたい。

また、(2)の「戦時体験者」のほうは、直接軍隊とはかわりなかった人々の総称で、幼少年、女性のほとんど大部分、そして兵役から外されていた人々や老人等のすべてを含む。これらの人たちは、いわゆる銃後と呼ばれる人々であるが、戦時生活体験、空襲体験、工場などで働いていた体験（勤労動員）、引揚げ体験などを有しているところに平時の生活者とは異なる。そして忘れてならないのは、強制労働体験を有する外地の人々である。

右を分かりやすく表にまとめておく。

(1)戦争体験者……戦場体験者、軍隊生活体験者、従軍体験者、留体験者など。

(2)戦時体験者……いわゆる銃後の戦時生活体験者、空襲体験者、疎開体験者、引揚げ体験者、強制労働体験者など。

右の分類の仕方はもちろん便宜的なもので、両方にまたがる人々も多く、多様複雑な様相を呈することは予想される。ただ、当時、少年少女であった人たちの体験（たとえば学童疎開）を考えると、右の二つに大別しておいたほうが、よりの確であろうと考えるからである。

第二に、主な戦争文学作品（教材）を、描かれている事柄や状況などから、次のように分類しておきたい。

1、a 軍隊生活を描いたもの……「真空地帯」（野間宏）・「桜島」（梅崎春生）など。

b 出撃までを描いたもの……「雲の墓標」（阿川弘之）・「出撃は遂に訪れず」（島尾敏雄）など。

c 戦場を描いたもの……「俘虜記」・「野火」（大岡昇平）

・「沖繩の手記から」（田宮虎彦）・「戦艦大和ノ最期」（吉田満）など。

2、空襲・原爆体験を描いたもの……「夏の葬列」（山川方夫）・

「夏の花」（原民喜）・「黒い雨」（井伏鱒二）など。

3、外地、引揚げ体験を描いたもの……「赤い岩」（長谷川四郎）・「砲撃のあとで」（三木卓）など。

4、戦中日記・記録……「罹災日録」（永井荷風）・「戦中日記」（高見順）・「戦中派虫けら日記」（山田風太郎）など。

5、戦時生活を描いたもの……「字のないはがき」（向田邦子）・「大人になれなかった弟たちに」（米倉斉加年）など。

以上、現在教科書に採録されている作品を中心として便宜的にまとめてみた。この中には、詩歌や脚本等が入っていない。このほかに、「アンネの日記」のような翻訳教材も使用されているし、太平洋戦争、十五年戦争以前のものに逆のばれば田山花袋の「一兵卒」のような教材もあるが、今は使われていない。

若干の例外はあったが、総じて戦前に発表された戦争文学作品は、部分的には戦場の非情さを写しだしながらも、昭和期に入って特に軍報道部の容認する範囲内での描写にとどめるといふ制約を受けざるを得なかった。銃後の人々の戦意高揚のための戦争文学の域を出ていないのである。また、事実、当時は「国民の軍隊を見る目は、現在我々が考えるよりは遙かに暖かいものがあつた」（川津誠「軍隊」という幻想）（『国語と国文学』平成二年十一月号）。たとえば岩田豊雄が、ハワイ奇襲の特殊潜航艇に乗り込んで散華した九軍神の一人をモデルに書いた作品『海軍』を

「朝日」に連載したときの大変な人気と評判は、吉川英治の『宮本武蔵』にも匹敵するほどであったことは、中学生だった私の記憶にも鮮やかに残っている。まさに「岩田の感動は国民一般の感動でもあった」（川津誠の前掲論文）のである。

けれども、敗戦を契機に状況は一変した。国家による苛酷なほどの思想統制は解かれ、隠蔽されていたすべての実態は白日の下に曝され、これまで検閲の枠内でしか表現できなかった作家たち（新人も含めて）は、自らの戦争体験を深く掘り下げ、戦場での極限的な状況の中で人間存在そのものを執拗に追究しつづけ、これまでにない新しい文体で作品を発表し（しばらくはGHQの検閲、並びにそれへの遠慮はあったが）、日本近代文学史上かつてない活気にあふれた分野を切り拓いていった、と言うことができよう。しかも、書き手は戦闘に従事した「戦争体験者」たちによる創作活動にとどまらず、いわゆる銃後の「戦時体験者」たちを含めて筆を執りはじめていったところに、戦後特有の現象といえる。

たとえば、原民喜の場合、ほとんど堀辰雄を想わせるような「明るく静かに澄んで懐しい文体」で、妻への鎮魂の美しい短編を書き綴っていたのだが、広島への被爆の惨状を目のあたりにして、「このことを書きのこさなければならぬ」と、私は心に呟っていた。けれども、その時まだ、私はこの空襲の真相を殆ど知ってはいなかったのである。（『夏の花』と記している）。

また、それまで作品を発表したこともなかった吉田満は、『戦艦大和ノ最期』について、初版本の「あとがき」に、「この作品

の初稿は、終戦の直後、ほとんど一日をもって書かれた。執筆の動機は、敗戦という空白によって社会生活の出発点を奪われた自身への、反省と潜心のために、戦争のもたらしたもつとも生まましき体験を、ありのままに刻みつけてみることにあった。」と記している。

しかし、雑誌『創元』の創刊号に載るはずであったこの作品は、アメリカ軍政当局の忌諱にふれ、昭和二十七年サンフランシスコ講和条約成立まで発表を待たなければならなかった。同じような事情は原民喜の場合にも言える。彼は昭和二十年末には『夏の花』を書きあげ、『近代文学』の創刊号に発表するはずだったが、GHQの検閲を考慮して控え、一年後に『三田文学』に発表。単行本として刊行されたのは、更に二年後の昭和二十四年である。

## 五 検証と鎮魂と

大岡昇平の場合は、レイテ島タナワンの俘虜収容所から昭和二十年十二月に復員。小林秀雄の勧めもあって「捉まるまで」（合本『俘虜記』の第一章に相当する）を書き上げたのが翌年五月末のこと。調べ尽くして書く大岡にとっては、一気に書いたと言っべきであろう。ただし、「戦艦大和ノ最期」発禁問題の余波を受け、実際に『文学界』に発表できたのは昭和二十二年二月号であった。

「捉まる前の二十四時間の気持を自分でたしかめたくて一気に書いた」と、大岡がのちに回想しているように、敗残兵としての自



己の体験を生かして書いたものだが、「疎開日記」の昭和二年四月二十七日の項に次の記述がある。

「捉まるまで」——ポー的想像力に統制された彷徨記とすること。渴え。

マスは描かずに暗示すること。描くのが困難だからではない。不可能だから。

（中央公論社版『大岡昇平全集』第十一卷）

イマジネーションに仮託して彷徨記のかたちをとって、というこの記述に注目したい。

同日記には更に次の記述がある。

自己を公衆に曝すのは危険であるから、ポーの小説の『私』の明智を課する。情念は説明せず、他人事のように『語る』に止むべし。

これは、発表することによって、GHQの検閲をおもんばかっていることであろう。また、それ以上に、自己を含め、すべてを客観視し、事実と状況を忠実に書くことに徹しようとしたというべきであろう。ごく最近、『『俘虜記』の「そのこと」』を『文学界』（平成七年十一月号）に発表した坪内祐三は、そのあたりのことを、大岡と親交のあった福田恆存の「ストイシズの文学 大岡昇平」の言葉を引用しながら次のように述べている。

福田恆存は、まず、大岡昇平の文章に「……は……である」という定言命題の多いことに注目する。定言命題の多用は抽象への志向を有している。そして大岡昇平が、「主観的詠歎を拒絶する」「論理的文体」を採用することによって、

「徹底的に論理的であっても、また主観的でありうる」といふ逆説を証明してみせた」という。

『俘虜記』の魅力の一つは、ストイックな文体にあり、事実をしっかりと把握して言葉に定着させているところにある。中村格が『俘虜記』の学習指導を通して「明せきな文体によって造型される確かな文学形象」を正確に読みとらせることに力を注いだのも、このためである。中村の研究授業には、「そのときの主人公の気持は？」などとやたらに人物の心情をたずねるような発問は、ただの一つもなかったのも、今から考えると適切であった。このあと、大岡が執筆することになる『野火』も、自らの戦場体験が直接の契機となっているが、文体に関してはポーの作品の影響が強かった点も同様である。そのあたりの執筆の経緯や作品の意図については、大岡が自ら『野火』の意図（『文学界』昭和二年十月号）、『野火』における仏文学の影響（『三田文学』昭和四七年八月号）で明らかにしている。

後者は講演を筆記したものだが、大岡はそのなかで、ポーの作品、特に「ゴードン・ピム」（正確には「ナンタケット島出身のアーサー・ゴードン・ピムの物語」）の漂流譚によるところが大きい、と繰り返し述べている。『野火』は、敗走する状況の中で熱帯のレイテの自然を彷徨するという一種の遍歴の形をとっている。軍隊という運命共同体から排除された個人の人間は既に「兵士」ではなく、死を待つ者の「末期の目」に映る熱帯の自然の「生の氾濫」を、「生得の観察者」である田村のレンズを通して見せてくれる。

アイヴァン・モリスはこのことを、「『野火』について」という論文（中央公論社『海』昭和四四年八月号）のなかで、「現代日本の作品につきまとう曖昧さや虚飾の影は絶えてない」文体で「自分の内外に起こりつつある変化を最後まで記録し続ける」ことに讃辞を呈している。

これらの作品の延長線上に、今世紀最大の戦争文学作品という声の高い『レイテ戦記』がある。日本軍がレイテ島に投入した兵力は八万四千余、そのうち戦死、餓死、負傷その他で死んだ者計七九、二六一人といわれている（米軍の戦死、負傷者数一五、五八四人）。『野火』に描かれている一人の兵士田村一等兵の彷徨の姿に、七万九千余の帰ってこない兵士たちの群像が象徴的に描かれている、と言ってよいのではないか。

大岡が悲劇を書き続けた理由について池澤夏樹は、「悲劇と鎮魂」と題する講演の中で「妥協を排除して事実を検証することによって、鎮魂の思いを結実させた」と言い、「どういう情況で死んだかを調べ上げ、書いた。そうすることが非業の死を遂げた人びとの魂を救うことになると考えた。」（『文学界』平成七年十一月号）と述べている。

以上、中村格の教室での実践を起点として、戦争文学教材の特質を中心に述べてきたが、作品を教材とする限り、それは単なる現実の反映ではないことを、学習指導に当たる者は明確にしておくべきである。したがって、教材に使用する場合、戦争体験、戦時体験そのものを伝えようという指導の構えを解いて、文学教材の一環として、たとえば極限の状況に置かれた人間の行動や思

考、感覚などを克明に読み取っていく学習活動を通じて、人間の本質そのものについて考えを深めさせていくことが大切であろう。そういう学習を重ねていくことによって、戦争の非情や平和の大切さというものをより深く認識し得る、と私は考える。

そういう学習指導の典型の一つが、高等学校「国語」で初めて戦争文学教材を授業に使用した中村格の実践にみられるのである。

#### 〔付記〕

本稿は、平成六年十月一九日、神戸で行われた第八七回全国大学国語教育学会において発表した「戦争文学教材で何を教えるか——中村格の実践（一九六二年二月）を起点として——」に基づき、さらに若干の考察を加えたものである。

（早稲田大学）